

Kade, Jochen

Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 859-876



Quellenangabe/ Reference:

Kade, Jochen: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 859-876 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142834 - DOI: 10.25656/01:14283

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142834>

<https://doi.org/10.25656/01:14283>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 6 – Dezember 1983

I. Essay

HERMANN BAUSINGER

Freier Informationsfluß? Zum gesellschaftlichen Stellenwert der neuen Medien 847

II. Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE

Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens 859

ANDREAS GRUSCHKA/
GÜNTER KUTSCHA

Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II 877

III. Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD

Der Deutungsmusteransatz. Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge 893

GÜNTER IRLE/
MATTHIAS WINDISCH

Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis 913

CHRISTIAN SALZMANN/
WOLF-DIETER KOHLBERG

Modellunterricht und Unterrichtsmodell 929

WINFRIED RÖSLER

Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie 947

IV. Diskussion

FRANK ACHTENHAGEN

Eine konstruktive Wende in der Didaktik? Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen 961

FRIEDRICH KOCH

Von der „sexuellen Revolution“ zur „Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip“ 973

V. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

WILHELM H. PETERSSEN: Handbuch Unterrichtsplanung 989

HANS-KARL BECKMANN

LEO ROTH (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer 994

MARTIN HIRZEL

JEAN PIAGET: Meine Theorie der geistigen Entwicklung 1000

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 1003

9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vom 26.–28. März findet in Kiel der 9. Kongreß der DGfE statt. Dieser steht unter dem Generalthema „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“.

Anfrage und Anmeldung sind zu richten an das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel – DGfE Kongreß – Herrn Dr. K. Blänsdorf, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel. Dort ist auch das ausführliche Kongreßprogramm erhältlich.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*

Nach Jahren relativer Dominanz der Qualifikationsaufgabe wird heute wieder zunehmend die Bildungsaufgabe der Erziehung betont, ohne daß jedoch bisher das Verhältnis von Bildung und Qualifikation ausreichend geklärt werden konnte. Dabei droht Bildung – gewollt oder unerkannt – zum privaten, individualistischen Rest ansonsten hochgradig vergesellschafteter Lernprozesse zu werden. Der Verfasser unterzieht die einseitige Betonung des Qualifikationsbegriffs einer pädagogischen Kritik und deutet die von HUMBOLDT unterschiedenen Formen der allgemeinen und speziellen Bildung als unterschiedliche Weisen gesellschaftlicher und individueller Aneignung von Wirklichkeit. Die Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ werden unter Bezug auf HABERMAS' kritische Theorie der Moderne in den Kontext der geschichtlichen Veränderungen gesellschaftlicher Arbeit gestellt und dann als Mittel zur Analyse und Konstruktion von Modellen beruflichen Lernens ausgewiesen.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II*

Die Verfasser gehen von der Feststellung aus, daß Problem und Aufgabe der Berufsorientierung in Theorie und Praxis der Berufsausbildung bislang kaum Beachtung gefunden haben. Die Entwicklung von Berufsorientierungen ist jedoch eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß mit der Aneignung fachlicher Kompetenzen auch die berufliche Identitätsbildung der Lernenden gelingen kann. Dies wird an Ergebnissen aus einer Evaluationsstudie zum Bildungsgang „Erzieher“ nachgewiesen und verdeutlicht. Die Konsequenzen, die sich hieraus für die Bildungsgangforschung ergeben, werden abschließend auch in bezug auf andere berufliche Bildungsgänge erörtert.

Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD: *Der Deutungsmusteransatz – Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge*

Folgende drei Fragestellungen werden untersucht: 1. Was sind Deutungsmuster? 2. Welchen metatheoretischen Konzeptionen sind die Varianten des Deutungsmusteransatzes verbunden? 3. Welche methodologischen Konsequenzen ergeben sich für die Durchführung und Auswertung von Deutungsmusteranalysen? – Der Autor stellt in einer begriffsllogischen Analyse zehn Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs heraus und untersucht drei Varianten einer metatheoretischen Fundierung des Deutungsmusteransatzes: phänomenologisch-existentialistische Konzeptionen sozialwissenschaftlicher

Hermeneutik, Konzeptionen, die im Zusammenhang mit der Bestimmung von Arbeiterbewußtsein entwickelt wurden, und die strukturtheoretische Konzeption objektiver Hermeneutik. Die methodologischen Probleme einer qualitativen Deutungsmusteranalyse werden im Zusammenhang mit dem Entscheidungsdilemma von Reliabilität und Validität und der Geltungsbegründung von Interpretationen bestimmt.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis*

Die praktische Verwertung von Evaluationswissen untersuchen die Autoren am Beispiel von vier wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen. Dabei wird der Umgang der Lehrer mit den Ergebnissen der Begleitforschung einer handlungstheoretischen Analyse unterzogen, welche die strukturellen Bedingungen der Modellversuche berücksichtigt. Die Analyse zeigt, daß Lehrer dann mehr Evaluationswissen für die eigene Revisionsarbeit und kognitive Orientierung heranziehen, wenn der Schulversuch ein hohes Innovationsniveau hat, wenn die Evaluationsuntersuchungen theoriehaltig und auf curriculare Handlungssituationen zugeschnitten sind, wenn die Lehrer in Curriculumrevisionsgruppen mitarbeiten und schon bei der Entwicklung des Modellversuchs Kooperationserfahrungen mit den Begleitforschern sammeln können.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Modellunterricht und Unterrichtsmodell*

Aufgrund des Mißverhältnisses zwischen der qualitativen und quantitativen Komplexität der Welt einerseits und dem Fassungsvermögen unseres Bewußtseins andererseits wird unter dem daraus resultierenden Reduktionsdruck alle Erkenntnis zur Erkenntnis in Modellen oder durch Modelle. Jegliche menschliche Weltbegegnung überhaupt bedarf daher des Mediums „Modell“.

Modelle als notwendige Analyse- bzw. Antizipationsinstrumente der Wirklichkeit sind dabei stets Abbildungen und Verkürzungen ihrer Originale. Der Modellbildungsprozeß zeichnet sich durch Präterition von Attributen auf der Originalseite und durch Abundanz von Attributen auf der Modellseite aus. Weiterhin sind Modelle ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet, sondern sie sind stets nur in bezug auf ein bestimmtes erkennendes Subjekt, in bezug auf bestimmte Erkenntnisintentionen und in bezug auf einen bestimmten Zeitraum Original-Repräsentanten. Es ist daher jeweils zu fragen: Wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modell?

Diese auf der Allgemeinen Modelltheorie basierenden Überlegungen leisten bei einer Übertragung (theory-model-approach) auf Modellbildungsprozesse in der Unterrichtsforschung und der Didaktik einen wichtigen Beitrag zur Erhellung und Versachlichung der Diskussion unterschiedlicher Modelle, indem voreilige Verallgemeinerungen vermieden, unzulässige Zuordnungen aufgedeckt und versteckte Intentionen transparent gemacht werden.

Jeglicher Modellunterricht und jegliches Unterrichtsmodell sollten daher ebenfalls kritisch der vierfachen Frage – wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modellunterricht/ Unterrichtsmodell – unterworfen werden, um jedem Modellbenutzer die subjektive und raum-zeitlich beschränkte Gültigkeit und die dadurch bedingte Korrekturbedürftigkeit der Modelle einerseits, andererseits ihre durch Reduktion bedingte Offenheit darzulegen.

WINFRIED RÖSLER: *Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie*

Der Verfasser vergleicht den Ansatz einer phänomenologischen Lernkonzeption mit Ansätzen kognitiver Lehr-Lernforschung. Die sich z. Z. herausbildende phänomenologische Lernkonzeption thematisiert Lernen im Zusammenhang mit Analysen von Strukturen der Lebens- und Alltagswelt und setzt sich dabei vom Ansatz der kognitiven Lehr-Lernforschung ab. Der Verfasser untersucht, inwieweit die phänomenologische Kritik an der kognitiven Lehr-Lernforschung von dieser selbst – mit Hilfe der Begriffe „kognitive Struktur“ und „Lehrstoffstruktur“ – konstruktiv aufgenommen werden kann.

Contents and Abstracts

Essay

HERMANN BAUSINGER: *Free Flow of Information? On the Social Rank of the New Media* 847

Topic: Vocational Training and Development of Competence

JOCHEN KADE: *Education or Qualification? On the Social Presentability of Professional Training* 859

After years of relative dominance of work on qualification, the question of the role of education (*Bildung*) in rearing children is again finding increasing stress although the relationship between education and qualification has not yet been adequately clarified. Whether it is so desired or whether it is unrecognized, education is threatening to become a private, individualistic remnant of learning processes with a highly socialized character. The author subjects the one-sided emphasis on the concept of qualification to a pedagogic criticism and interprets HUMBOLDT's differentiation between forms of general and specialized education as different kinds of social and individual acquisitions of reality. The concepts "education" and "qualification" are put into the context of historical changes in social work with reference to HABERMAS's critical theory of modernism and then proved to be a means of the analysis and construction of models of professional learning.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Vocational Orientation as an Attitude to be Developed by Professional Training—Theories. Theses and Results of Research on the Formation of a Professional Identity and Competence of Development in the Upper Secondary School* 877

The authors begin with the statement that the problem and burden of professional orientation have hardly been heeded at all so far in the theory and practice of vocational training. The development of professional orientations, however, is an indispensable prerequisite for the development of a professional identity by the learners to be able to succeed along with the acquisition of professional competence. This is proved and made plain by the results of an evaluatory study on the training course „Educator“ (*Bildungsgang „Erzieher“*). The consequences for research on training courses that arise out of this fact are discussed in relation to other courses of professional training as well.

Topic: Questions in Developing Didactic Theories

ROLF ARNOLD: *Patterns of Interpretation – An Analysis of their Theoretical, Metatheoretical, and Methodological Frames of Reference* 893

The following three questions are examined: (1) What are patterns of interpretation? (2) With which metatheoretical conceptions are the variations of the basic approach of interpretative patterns connected? (3) Which methodological consequences arise for the execution and evaluation of analyses according to interpretative patterns? In an analysis according to the theory of concepts, the author determines ten elements of meaning in the concept of interpretative patterns and examines three variations of a metatheoretical foundation of the basic approach of interpretative patterns: phenomenological and existential concepts of sociological hermeneutics, concepts that were developed in connection with the definition of worker consciousness, and the theoretical structure of concepts of objective hermeneutics. The methodological problems of a qualitative analysis of interpretative patterns are discussed in connection with the dilemma of decision according to reliability and validity and the way the value of the interpretations is accounted for.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *The Use of Knowledge Acquired Through Evaluation as Alternative Action in Actual Practice* 913

The authors examine the practical utilization of knowledge acquired through evaluation, using four academically superintended school experiments as examples. The teachers' ways of dealing with the results of the attendant research are analysed according to theories of action that take into account the structural conditions of the experimental models. Analysis shows that teachers use the knowledge acquired through evaluation for their own revisions and cognitive orientation if the experimental school has a high level of innovation, if the investigations conducted in the evaluatory research are based on theory and adjusted to curricular scenes of action, if the teachers were members of the group revising the curriculum and if they could acquire experience in cooperation with the attendant investigators during the development of the experimental model.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Teaching by Models and Models for Teaching* 929

As the qualitative and quantitative complexity of the world is disproportionate to the capacity of our minds to comprehend it, this state of affairs results in pressure to simplify and reduce things with the consequence that all experience develops into experience in or through models. Every human contact with the world at all therefore needs the medium "model". Models as necessary instruments of analysis or anticipation of reality respectively are always reproductions and abbreviations of their originals. The process of developing models is marked by an omission of attributes on the side of the original and by an abundance of attributes on the side of the model. Furthermore, models are not clearly attached to their originals, but are always only attached in relation to a certain subject perceiving the state of affairs, in relation to a certain intention of perception, and in relation to a certain time span. One must therefore always ask: Of what, for whom, when,

and for what purpose is something a model? These considerations are based on a general theory of models. When transferred (theory-model-approach) to processes of developing models, they supply an important contribution to the illumination and objectivation of the discussion of various models in educational research and in didactics by avoiding hasty generalizations, by uncovering inadmissible allocations, and by making hidden intentions transparent. Every instance of teaching by models and every model for teaching (*Modellunterricht/Unterrichtsmodell*) should therefore also be critically subjected to the quadruple question of what, for whom, when, and for what purpose is something teaching by model/a model for teaching to show every user of the model its subjective validity and the restrictions of its validity according to time and place and the need for corrections arising therefrom on the one hand, and the openness models achieve through reduction on the other hand.

WINFRIED RÖSLER: *Everyday Structures – Cognitive Structures – Learning Structures. On Phenomenological Criticism of the Cognitive Theory of Learning* 947

The author compares the approach of a phenomenological concept of learning with approaches of cognitive research on teaching and learning. The currently developing phenomenological concept of learning examines learning in connection with analyses of structures in the world of everyday life and living and in doing so diverges from the approach of cognitive research on teaching and learning. The author investigates to what degree the phenomenological criticism of cognitive research on teaching and learning can be constructively incorporated by the cognitive theory, especially when it is done with the aid of the concepts of “cognitive structure” and “structure of subject matter”.

Discussion

FRANK ACHTENHAGEN: *A Constructive Change in Didactics? – Comment on Recent Publications* 961

FRIEDRICH KOCH: *From the “Sexual Revolution” to “Sexual Education as a Principle of Teaching”* 973

Book Reviews 989

New Books 1003

Bildung oder Qualifikation?

Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens

1. Von der Bildung zur Qualifikation und zurück?

„Einigkeit besteht in der curricular-didaktischen Diskussion darüber, daß der Begriff der Qualifikation den entscheidenden Punkt markiert zwischen inhaltlichen Entscheidungen und später zu bewältigenden Lebenssituationen“ (GÖBEL 1979, S. 443). Wenn überhaupt, so gilt diese apodiktische Feststellung höchstens bis zum Anfang der 70er Jahre. Denn mit der realistischen Wende in den 60er Jahren war auch die Berufspädagogik in den Sog der Qualifikationsforschung geraten. Und die damit verbundene Ausrichtung an Maximen technisch-ökonomischer Rationalität hatte sich auch terminologisch niedergeschlagen: Der Bildungsbegriff wurde zunehmend von scheinbar wertneutralen, ideologisch unbelasteten formalen Begriffen, wie Qualifikation, Kompetenz und Lernen, verdrängt. Daß am Namen *Berufsbildung* festgehalten wird, halte ich jedoch weniger für eine bedeutungslose historische Reminiszenz als für ein Zeichen dafür, daß Berufspädagogik und Berufsbildung ihre Eigenständigkeit – allem gesellschaftlichen, zeitgeschichtlichen Druck zum Trotz – immer noch mehr aus der Bildungs- denn aus der Qualifikationsaufgabe begründen.

Zwar hat inzwischen wieder vermehrt – und dies durchaus nicht nur im Namen konservativer, antimodernistischer Kulturkritik – eine pädagogische Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff eingesetzt (exemplarisch dafür zuletzt die Beiträge im Heft 1/1982 der *Z.f.Päd.*); aber sie verläuft noch jenseits der radikalen Infragestellung, die der Bildungsgedanke durch den Qualifikationsbegriff erfahren hat (vgl. z.B. BAETHGE 1974, S. 478). Dessen erklärende wie normative Kraft ergab sich wesentlich daraus, daß die zunehmende Vergesellschaftung individueller Entwicklung, die die Bildungsidee real aushöhlte, konzeptionell ernst genommen wurde. Und insofern besteht, was die Problemwahrnehmung angeht, eine deutliche Konvergenz zwischen ADORNOS These von der Verkehrung der Bildung in Halbbildung und BAETHGES These von der historischen Überfälligkeit des Bildungsbegriffs und der Notwendigkeit seiner Ablösung durch den der Qualifikation. Sieht man in der Vergesellschaftung individueller Entwicklung ein charakteristisches Zeichen der Moderne, dann hängt die Tragfähigkeit kritischer Bildungstheorie davon ab, daß es gelingt, Bildung und individuelle Vergesellschaftung in ihrem Zusammenhang wie in ihrer Differenz zu begreifen.

Daß mit den Begriffen Bildung und Qualifikation Unterschiedliches bezeichnet wird, zeigt sich schon in der Alltagssprache. Gegen ein szientistisch halbiertes Begriffsverständnis, das sich über Erkenntnis der Ethnomethodologie hinwegsetzt und die Wissenschaftssprache vollständig von der unbegrifflichen, in diesem Sinne diffusen Semantik der Alltagssprache abkoppelt, hat BLANKERTZ (1983, S. 9) zu Recht noch einmal darauf verwiesen, daß die Pädagogik „um ihrer kritischen Funktion willen auch an die Überlieferung von Philosophie und Umgangsweisheit rückgebunden“ werden muß. Diese Umgangsweisheit

manifestiert sich nicht zuletzt im alltäglichen Sprachgebrauch. Wenn wissenschaftliche Begriffe nicht bloß willkürliche und künstliche Wortschöpfungen sind, sondern zugleich noch lebendiger Bestandteil der Alltagssprache, dann sind Begriffsklärungen immer ein Stück hermeneutischer Arbeit. Sie bringen historische Erfahrungen und Interpretationsmuster zur Sprache, die noch nicht ins helle Licht individuellen und gesellschaftlichen Selbstbewußtseins eingegangen sind. Nur selten geht der Inhalt wissenschaftlicher Begriffe voll in dem auf, was von der scientific community oder einzelnen Wissenschaftlern zu einem je historischen Zeitpunkt willentlich und bewußt als Bedeutung mit den sprachlichen Zeichen verknüpft wird. Nicht zuletzt deshalb, weil die Unterscheidung zwischen Wissenschaftler und lebensweltlich eingebundenem Individuum weniger empirisch als analytisch ist.

Meine Überlegungen lassen sich von der Unterstellung eines in unserem Kulturkreis bestehenden alltäglichen Einverständnisses leiten, daß es einem unverträglich erscheint, wenn jemand davon spricht, er würde sich für die Liebe oder für eine künstlerische Tätigkeit qualifizieren. Denn weder sind Qualifikationen eine hinreichende Bedingung für künstlerische Tätigkeit, noch kann man sich hinreichend dafür qualifizieren, zu anderen Menschen ein Liebes- oder Freundschaftsverhältnis eingehen zu können. Oder anders: Wer meint, über den Erwerb von Qualifikationen, sich liebesfähig bzw. fähig für künstlerische Arbeit machen zu können, verfehlt das Besondere dieser beiden sozial-gegenständlichen Verhältnisse.

Mein Versuch einer kritischen Neubestimmung des Verhältnisses von Bildung und Qualifikation geht aus von einem Überblick über den Umgang mit beiden Bestimmungen (2). Diese typisierte Bestandsaufnahme leitet zur Erörterung des Qualifikationsbegriffs über (3). Unter pädagogischem Aspekt diskutiere ich einerseits die inhaltlichen Ausprägungen des Qualifikationsbegriffs, andererseits die Form des gesellschaftlichen Verhältnisses zwischen Lernenden und sozial-gegenständlicher Welt, die er impliziert. Damit bereite ich die realitätsbezogene begriffliche Neuorganisation des Bildungsfeldes vor, das HUMBOLDT durch den Unterschied zwischen allgemeiner und spezieller Bildung umrissen hatte (4). Die mit dem Verhältnis von Bildung und Qualifikation auf den Begriff gebrachten besonderen gesellschaftlichen Formen des Lernens beziehe ich anschließend auf HABERMAS' kritische Theorie der Moderne und die Veränderungen im Bereich gesellschaftlicher Arbeit (5). Im letzten Abschnitt führe ich die Konsequenzen aus, die die Dialektik von Bildung und Qualifikation für die pädagogisch-didaktische Analyse und Konstruktion beruflichen Lernens hat (6).

2. Berufliches Lernen zwischen Bildung und Qualifikation

Die vom Qualifikationsbegriff hergeleiteten Differenzierungen des Lernens lassen sich auf zwei Typen reduzieren. Für einen Typ gibt das Moment der Verwertung bzw. Anwendung das entscheidende Merkmal von Qualifikation ab. Beispielhaft hierfür ist die Abgrenzung des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS (1974, S. 64f.) zwischen Qualifikation und Kompetenz: „Kompetenzen bezeichnen den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschafts-politischen Bereich. Im Hinblick auf die Verwertbarkeit ist der Lernerfolg

eine Qualifikation“. KELL (1977, S. 11) formalisiert die Unterscheidung weiter, indem er sie strukturalistisch als die zwischen Tiefen- und Oberflächenstruktur interpretiert. Er geht von „einem (dialektischen) Wechselverhältnis von Kompetenzentwicklung – das wäre die Entwicklung allgemeiner Tiefenstrukturen im Menschen – und Qualifikationserwerb – das wäre die Befähigung zum Handeln in spezifischen Oberflächenstrukturen“ aus. Weil es sich dabei um die Differenzierung *eines* Lernprozesses unter zwei rein formalen Aspekten handelt, läßt sich die Frage umgehen, ob die Persönlichkeitsbildung einen inhaltlich-methodisch anderen Lernprozeß verlangt als die Qualifizierungsaufgabe. Für diese theoretische Indifferenz ist kennzeichnend die sprachliche Beziehungsfigur des „Sowohl-Als-Auch“ und des „Zugleich“; ihre praktische Konsequenz ist meist, daß sich das gesellschaftlich herrschende Verhältnis von Bildung und Qualifikation ungehindert von theoretischer Kritik, d.i. ja Unterscheidung, durchsetzen kann, mit dem Schein zudem noch, theoretischen Ansprüchen gerecht geworden zu sein. Z.B. bei FRANZKE (1981, S. 75): „Berufliche Lernprozesse vermitteln nicht nur fachliche Qualifikationen (Qualifikationsdimension), sie prägen immer zugleich auch die Persönlichkeits- und Bewußtseinsstrukturen“.

Der andere Integrationstyp vermittelt den Qualifikationsbegriff mit dem Bildungsgedanken, indem auf das für diesen konstitutive Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als Unterscheidungskriterium bezug genommen wird. Gegenüber den beruflichen und den gesellschaftlichen Ansprüchen, für die der Qualifikationsbegriff steht, wird mit dem Bildungsbegriff auf die volle Entfaltung der Persönlichkeit abgehoben. Qualifikation steht für Anpassung, Bildung für die Mündigkeit und Selbstbestimmung des Individuums, des einzelnen Menschen als Menschheit. Dabei affirmiert die Version des individualistischen, unpolitischen Bildungsbegriffs (z.B. ZABECK 1980) die herrschende, strukturell verankerte Dichotomie von individueller Entwicklung und gesellschaftlicher (Re-)Produktion. Die selbstbestimmte Entwicklung der Individuen bleibt auf den Privatbereich und den der Innerlichkeit begrenzt; für das berufliche und gesellschaftlich-politische Leben werden die gegenüber den Individuen verselbständigten gesellschaftlichen Interessen als Entwicklungs- und Gestaltungskriterium festgeschrieben. Kritische Bildungskonzeptionen richten sich mit dem Bildungsbegriff demgegenüber gerade auf die Freisetzung individueller Entwicklung von den Einschränkungen durch die je gegebenen beruflichen und gesellschaftlichen Verhältnisse. Dabei wird in der Regel das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bloß antithetisch gedacht, so daß sich der „Individuierungsaspekt“ von Bildung und der „Vergesellschaftungsaspekt“ von Qualifikation äußerlich gegenüberstehen. Mit den „Erwartungen der Gesellschaft an ihre eigene Reproduktion“ wird der Schüler durch „Qualifikationsansprüche konfrontiert“. Die „Individuation des Schülers (jedoch) realisiert sich in seiner subjektiv sinnstiftenden Handlungsfähigkeit *gegenüber* diesen Ansprüchen“ (GRUSCHKA u. a. 1981, S. 271; Hervorhebung von mir, J.K.).

Die für beide Typen des Verhältnisses von Qualifikation und Bildung (Kompetenz) jeweils konstitutiven Unterscheidungsmerkmale, Anwendung bzw. Verwertung einerseits, Individuum/Mensch als Zweck und Gesellschaft andererseits, nehmen die Kriterien auf, die schon HUMBOLDTS Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung zugrundelagen. Es scheint also so, als ob die Rede vom Verhältnis von Bildung und Qualifikation gegenüber HUMBOLDT nur einen Wechsel in der Terminologie darstellt; in dem Sinne etwa, wie LIPSMEIER (1982, S. 229) „Allgemeinbildung“ mit „allgemeiner

Menschenbildung“ und „Berufsbildung“ mit „beruflicher Qualifizierung“ gleichsetzt. Ich gehe jedoch davon aus und will versuchen, dies im folgenden zu begründen, daß der terminologische Wechsel eine reale, geschichtlich vollzogene und noch immer stattfindende Veränderung der gesellschaftlichen Realität anzeigt, die HUMBOLDT mit der Differenzierung in allgemeine und spezielle Bildung auf ihren – wenn auch interessegeleiteten, subjektiven – Begriff gebracht hatte. Dazu konfrontiere ich den Qualifikationsbegriff mit HUMBOLDTS Unterscheidung in allgemeine und spezielle Bildung. Seine bekannte Formulierung lautet: „Durch die allgemeine (d. i. Bildung) sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt werden; durch die spezielle soll er nur Fähigkeiten zur Anwendung erhalten“ (HUMBOLDT 1964, S. 188).

3. Pädagogische Kritik des Qualifikationsbegriffs

Die (berufs-)pädagogische Auseinandersetzung mit dem Qualifikationsbegriff geht wesentlich vom Kriterium des Menschen als Zweck aus. Daher befragt sie die verschiedenen Versionen des Qualifikationsbegriffs daraufhin, ob sie eine pädagogisch zu verantwortende Verlaufsform für den Widerspruch zwischen beruflicher Tüchtigkeit und Anpassung einerseits, Selbstbestimmung und Mündigkeit andererseits (z. B. LIPSMEIER 1978, S. 125f.) zulassen bzw. eröffnen. Den Ausgangspunkt dieser Diskussion (einen guten Überblick gibt GRÜNEWALD 1979) kann man in der Auseinandersetzung mit KERN/SCHUMANNs technisch-instrumentell verengtem Qualifikationsbegriff sehen. Weil dieser zudem noch auf den einzelnen Arbeitsplatz beschränkt war, bot er so gut wie keinen Ansatzpunkt für die Verwirklichung des Postulats beruflicher Mündigkeit. An ihm orientiert, wäre Berufsbildung zur reinen Anpassungserziehung geworden. Schritt für Schritt wurde anschließend der Inhalt des Qualifikationsbegriffs erweitert; zum Teil als Antwort auf berufspädagogisch geleitete Kritik, mehr noch aber vorangetrieben durch arbeits- und lernpsychologische sowie berufssoziologische Forschungen, soweit sie sich ebenso am Postulat von Mündigkeit und Emanzipation orientieren.

Die Entwicklung des Qualifikationsbegriffs bestand zunächst in der Erweiterung des Rahmens äußerer gesellschaftlicher Handlungssituationen, für die die Individuen zu qualifizieren wären. Durch einen gesellschaftlich interpretierten Berufsbegriff wurde die Beschränkung auf den einzelnen Arbeitsplatz als Bezugspunkt für Qualifikationen aufgehoben. An seine Stelle trat der Berufsfeldbezug und damit die Möglichkeit, auch extrafunktionale und durchschnittliche Qualifikationen als Inhalt der Berufsbildung mit heranzuziehen. Gerade sie wurden vielfach zum Angelpunkt für Überlegungen, wie sich gegen den Anpassungsdruck des ökonomischen Systems ein eigenständiger und dennoch realistischer pädagogischer Bildungsanspruch im beruflichen Lernen verankern ließe. Indem der Beruf in den sozialen Ordnungszusammenhang der betrieblichen Organisationsform von Arbeit und weiter dann auch in den der gesellschaftlich-politischen Formbestimmtheit von Arbeit gestellt wurde, waren unter den Qualifikationsbegriff auch die Inhalte zu subsumieren, die auf betriebliche und gesellschaftliche Mitbestimmung abzielten. Der Inhalt beruflicher Qualifikation war somit um den Aspekt politischer Qualifikation erweitert. Diese Verbindung wurde auch daraus begründet, daß in einer arbeitsteiligen, marktorientierten Gesellschaft jeder sich individuell oder kollektiv um

einen Arbeitsplatz kümmern müsse. Daher müßten in der beruflichen Bildung auch die Qualifikationen erworben werden, mittels derer man sich auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen und/oder politischen Einfluß auf das Angebot an Arbeitsplätzen nehmen könne, die den eigenen Interessen entsprächen. Weil man den Zusammenhang von beruflicher Arbeit und menschlicher Entwicklung nur dann erklären und gestalten könne, wenn man berufliche Erwerbsarbeit im Kontext von Politik, Kultur, Familie und Freizeit untersuche, wurde die Qualifikationsforschung auch in diesen Bereich individuellen und gesellschaftlichen Lebens ausgedehnt. Damit läßt sich mit dem Qualifikationsbegriff bereits der ganze Bereich dessen erfassen, was z.B. ALBERS (1982) umfangslogisch unter die Begriffe Allgemein- und Berufsbildung subsumiert.

Mit LENHARDS (1974, S. 36f.) Qualifikationsbegriff, den BAMMÉ u.a. (1979; 1982) inzwischen weiter präzisiert haben und der Berufsbildung zugrundelegen wollen, scheint mir die inhaltliche Ausformulierung des Qualifikationsbegriffs zu einem – zumindest vorläufigen – systematischen Abschluß gekommen zu sein. Denn LENHARD bestimmt den Qualifikationsinhalt nicht nur durch den Gesamtkomplex äußerer Handlungssituationen, sondern zugleich durch den Komplex der in der subjektiven Innenwelt der Individuen liegenden Handlungsfelder, in denen es um Aktivitäten zur „Aufrechterhaltung der personellen Identität“ (LENHARD 1974, S. 37) geht. Zusammenfassend heißt es: „Unter Qualifikationen wollen wir die Fähigkeiten verstehen, mit denen es einem Individuum gelingt, psychische Bedürfnisse mit gesellschaftlich sanktionierten Handlungsansprüchen und Befriedigungschancen in Übereinstimmung zu bringen“ (ebd., S. 36).

Durch diese inhaltliche Ausweitung des Qualifikationsbegriffs auf das ganze Spektrum dessen, was COHEN/TAYLOR (1977) mit Identitäts- und Realitätsarbeit bezeichnen, scheint mir aber nun einer berufspädagogischen Kritik die Grundlage entzogen zu sein, die sich ausschließlich mit den Qualifikationsinhalten auseinandersetzt, dennoch aber ein Urteil über den Qualifikationsbegriff überhaupt aussprechen will. Denn dieser Qualifikationsbegriff formuliert weder apriori die Ansprüche beruflicher Arbeit ökonomistisch und technisch-objektivistisch noch muß er zwangsläufig die Seite der gesellschaftlichen Ansprüche gegenüber den Individuen verabsolutieren noch blendet er die subjektive Seite des Trägers von Qualifikationen generell aus. Inhaltsbezogene Kritik kann also immer nur *besondere* Qualifikationsbegriffe, nicht ihn überhaupt treffen. Kennzeichen seiner weiten Fassung ist gerade, daß er für jede inhaltliche Bestimmung offen ist, für Ziele der Emanzipation und beruflicher Autonomie ebenso wie für Ziele beruflicher Tüchtigkeit und Anpassung. Wegen dieser Gleichgültigkeit gegenüber jeder inhaltlichen Bestimmtheit ist es nur konsequent, wenn BAMMÉ/FEUERSTEIN/HOLLING (1982) inzwischen den Aspekt von Destruktivqualifikationen in die Diskussion eingebracht haben.

Nun reicht es aber zur Charakterisierung des Qualifikationsbegriffs nicht aus, sich nur auf seine Inhaltsseite zu beschränken. Qualifikationen sind eben nicht nur inhaltlich je bestimmte Fähigkeiten, wie es neben vielen anderen auch LENHARD und BAMMÉ/FEUERSTEIN/HOLLING unterstellen. Als Qualifikationen haben Fähigkeiten vielmehr eine gegenüber ihrer einfachen Existenz besondere Form (zu einer methodisch analog angelegten Unterscheidung in Berufsform und Berufsinhalt BECK/BRATER/DAHEIM 1980). Deren Merkmal besteht zum einen darin, daß Qualifikationen allgemeine Fähigkeiten bezeichnen, die von den je konkreten Handlungssituationen und Individuen abstrahieren. Zwar müssen auch Qualifikationen immer subjekt- und aufgabenbezogen formuliert werden,

aber die so hergestellte Beziehung ist abstrakt, weil die Handlungssubjekte und Handlungssituationen darin nicht in ihrer Besonderheit, sondern nur in ihrer gesellschaftlichen Durchschnittlichkeit anerkannt sind. Qualifikationen sind gegenüber den konkreten Handlungssubjekten und Handlungssituationen verselbständigte Fähigkeiten bzw. Fähigkeitsbündel. Dies Moment der Verselbständigung als Bestimmung der Qualifikationsform haben vor allem BECK/BRATER/DAHEIM (1980, S. 17) hervorgehoben, wenn auch allein im Hinblick auf die Arbeitsqualifikationen. Sie weisen darauf hin, daß der Qualifikationsbegriff „dem Umstand Rechnung trägt ..., daß sich die Arbeitsfähigkeiten seit der Industrialisierung gegenüber den Tätigkeiten verselbständigt haben“. Weil alle Qualifikationsbegriffe aber ihren – zunächst einmal terminologischen – Ursprung in der Vergesellschaftung des Arbeitsvermögens haben (z. B. BAETHGE 1974, S. 479: Der „Begriff von Qualifikation kennzeichnet seine (d. i. Bildung) Bezogenheit auf gesellschaftliche Arbeit“), scheint mir das Moment der Verselbständigung eine Bestimmung der Qualifikationsform überhaupt zu sein. Diese Universalisierung der Qualifikationsform bringt zugleich zum Ausdruck, daß alle menschlichen Tätigkeiten sich immer mehr vergesellschaften und sich an die Bestimmungsmerkmale von Arbeit assimilieren, d. h. zur Arbeit werden. (Vgl. z. B. die inflationäre Rede von Arbeit auf dem Deutschen Soziologentag 1982: Hausarbeit, Freizeitarbeit, Konsumarbeit, Beziehungsarbeit, Lernarbeit etc.)

Eng zusammen mit dem Moment der Verselbständigung hängt das andere Merkmal der Qualifikationsform, das der Machbarkeit. Ohne allerdings, daß darauf noch eigens eingegangen wird, wird dieser Aspekt bei fast allen Qualifikationsdefinitionen mitformuliert. Qualifikationen sind „Fähigkeiten, mit denen es einem Individuum *gelingt*“ (LENHARD 1974, S. 36), die dem „*einzelnen erlauben*, eine bestimmte (Arbeits)funktion zu erfüllen“ (BAETHGE 1974, S. 479), oder allgemeiner: eine bestimmte Arbeit, Handlung, Aktivität etc. auszuführen.

Die Trivialität/Tautologie der Aussage, daß jeder, der über bestimmte Qualifikationen verfügt, damit auch zugleich notwendig die (gesellschaftliche) Garantie erworben hat, die zugeordneten Arbeiten ausführen zu können, ergibt sich aus dem Moment der Verselbständigung. Der Qualifikationsbegriff unterstellt immer schon die gelungene praktische Ausführung der Arbeit, weil er sich über die Besonderheit der handelnden Individuen ebenso wie über die Besonderheit der Handlungssituationen hinwegsetzt. Aus der Perspektive der Qualifikationsforschung verweist es zwangsläufig auf das Vorhandensein einer mangelnden Qualifikation, wenn jemand eine Arbeit nicht ausführen kann. Daß in der Ausführung einer Arbeit neben Qualifikationen auch besondere individuelle Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten eine Rolle spielen, die sich nicht als Qualifikationen fixieren lassen, kommt aus der verabsolutierten Perspektive von Qualifikationen nicht in den Blick.

Diese Abstraktion führt unter den Bedingungen industrieller Arbeit und hochgradig vergesellschafteter Produktion in der Regel auch nicht zu Problemen, weil die individuelle Besonderheit und die Besonderheit von Handlungssituationen ohnehin keine positive Bedeutung haben. Der Qualifikationsbegriff ist insofern der adäquate Ausdruck für Arbeits- und Lebenssituationen, in denen es auf die Besonderheit des Menschen, der Dinge und der sozialen Beziehungen nicht ankommt, in denen diese Besonderheiten höchstens einen (potentiellen) Störfaktor darstellen. Die mit der Qualifikationsform verbundene Vorstellung der Machbarkeit ist daher sowohl richtiges Bewußtsein als auch

falsches Bewußtsein, Fiktion, Ideologie. Der lange Zeit ungebrochene Fortschrittsglaube ist ein guter Beleg dafür, daß der Gedanke der Machbarkeit eine Fiktion ist und dennoch dies dem individuellen und kollektiven Bewußtsein verborgen bleiben kann. Solche ideologischen Verklärungen sind nicht ohne Folgen. Das unerkannte Herrschen der Fiktion der Machbarkeit hat zu einer stillen, erst langsam öffentlich zur Sprache kommenden Zerstörung unserer Lebensgrundlagen, unseres Lebens geführt.

Konfrontiert man diese Überlegungen mit HUMBOLDTS Unterscheidung in allgemeine und spezielle Bildung, so führt dies zu einem anderen Ergebnis als bei der ersten Konfrontation. Während der inhaltlich weit gefaßte Qualifikationsbegriff den Unterschied zwischen beiden HUMBOLDTSchen Bildungselementen in sich aufheben und zu einem höchstens noch graduellen herabsetzen kann, ist diese Neutralisierung des Unterscheidungskriteriums aus der Perspektive der Qualifikationsform nicht möglich. Auf Grund des Bestimmungsmoments der Verselbständigung bezieht sie sich gerade auf HUMBOLDTS Unterscheidungskriterium des Anwendungsbezugs und spitzt so den Gegensatz zwischen beiden Bildungs-Polen noch zu. Nun ist aber der Anwendungsbezug als Unterscheidungskriterium von allgemeiner und beruflicher Bildung von HEID unlängst eingehend diskutiert und als nicht tragfähig zurückgewiesen worden. Sein entscheidendes Argument liegt darin, daß „auch die vermeintlich ‚reinsten‘, ‚höchsten‘, abstraktesten oder theoretischsten Disziplinen sehr wohl anwendungsbezogen sein“ (HEID 1978, S. 133) können.

HEIDS Argumentation löst theoretische Konfusionen aus, die sich dann ergeben, wenn man die Frage des Anwendungsbezugs vom Lernprozeß abkoppelt und in der Verbindung mit Bildung Zweck nur negativ bestimmt, als „zweckfrei, also als das, was man nicht braucht“ (z. B. ALBERS 1982, S. 728). Das grundlegende Unterscheidungskriterium bei HUMBOLDT ist aber das zwischen „Kräften“ und anwendungsbezogenen „Fähigkeiten“. Erörtert man diese Unterscheidung aus ihrem Zusammenhang mit dem Lernprozeß als einem gegenständlich-sozialen Verhältnis, so ergibt sich, daß es HUMBOLDT letztlich gar nicht um den Anwendungsbezug überhaupt oder die Frage *möglicher* Anwendung geht, sondern ob die Aneignung von Wirklichkeit vom Anwendungsbezug als einem gegenüber den Inhalten und der komplexen Weise ihrer Aneignung verselbständigtem Zweck her strukturiert wird. Auf das Argument der *Verselbständigung* des Anwendungsbezugs kommt es an. Es wird zum Kern der Unterscheidung zwischen Bildung und Qualifikation: auf der einen Seite die mögliche Anwendung, auf der anderen der verselbständigte Anwendungsbezug; eine Unterscheidung, die vom Bildungsbegriff die Aura individualistischer Zweck- und Nutzlosigkeit nimmt und dennoch einen am Aspekt von Anwendung orientierten lernprozeßrelevanten Unterschied zwischen Bildung und Qualifikation markiert. Bildung ist ebenso auf Anwendung bezogen, aber birgt sie eben nur als Möglichkeit in sich.

Als Qualifikationen gefaßte Persönlichkeitsmomente, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten haben für sich keinen menschlichen Wert. Ihn gewinnen sie allein daraus, daß sie Mittel für die Bearbeitung bzw. Bewältigung innerer und äußerer Handlungsaufgaben sind. Daher verkümmern in einem ausschließlich auf den Erwerb von Qualifikationen hin organisierten gegenstandsorientiert-sozialen Lernprozeß all die Aufmerksamkeiten und Interessen, die nicht auf spätere Anwendungssituationen hin funktionalisiert werden

können. „Damit geht es der Bildung selbst, trotz aller Förderung, an den Lebensnerv. Vielerorten steht sie, als unpraktische Umständlichkeit und eitle Widerspenstigkeit, dem Fortkommen bereits im Wege: wer noch weiß, was ein Gedicht ist, wird schwerlich eine gutbezahlte Stellung als Texter finden“, schreibt ADORNO (1972, S. 101) etwas resigniert.

Die vom Postulat der Qualifikationsvermittlung hergeleitete Form der Beziehung zwischen Lernenden, anzueignender gegenständlich-sozialer Wirklichkeit und Anwendungssituationen preßt menschliche Entwicklung also in das Prokrustesbett abstrakter Zweck-Mittel-Rationalität. In ihr erscheint das Prinzip technisch-ökonomischer Rationalität wieder, das den Anstoß zur Qualifikationsorientierung gab. HABERMAS hat die Selektivität dieses Pfades individueller und gesellschaftlicher Entwicklung eindrucksvoll herausgearbeitet.

Wenn jemand in einem Lehr-Lernprozeß Qualifikationen erwirbt bzw. erwerben soll, geht es unmittelbar nicht um ihn selbst und um die Gegenstände, Personen, sozialen Weltausschnitte – an denen und mit denen er ja nur die Qualifikationen erwerben kann. Es geht um den Lernenden vielmehr nur in seiner abstrakten, durchschnittlichen Gesellschaftlichkeit, um ihn als eines *Trägers* von Qualifikationen bzw. Qualifikationsbündeln, wie es ohne Arg in der Qualifikationsliteratur vielfach formuliert wird.

Auf Grund dieses äußerlichen Verhältnisses, in dem Qualifikationen zu den subjektiven Besonderheiten, Entwicklungen und Erfahrungen der individuellen, gesellschaftlich eingebetteten Biographie stehen, drohen Qualifikationen immer zu veralten, droht damit ein Stück menschlichen Lebens wertlos zu werden; denn die Handlungssituationen, durch die der Mensch als Qualifikationsträger nur seinen Sinn und Wert bekommt, verändern sich weitgehend unabhängig von seinem Willen und Bewußtsein. Qualifikationen veralten und deswegen besteht die Überlebensnotwendigkeit des lebenslangen Lernens, besser: Belehrtwerdens. Mit seiner Bildung jedoch wird man zusammen alt.

BAMMÉ/FEUERSTEIN/HOLLINGS Versuch (1982, S. 137), Qualifikationen „als integralen Bestandteil von Persönlichkeit“ zu bestimmen, halte ich für fehlgeschlagen. Sie werden sich der Widerspruchlichkeit dieses Konstrukts jedoch nicht bewußt, weil sie das Problem der Vermittlung zwischen der abstrakten Allgemeinheit von Qualifikation und der Besonderheit von Persönlichkeit einfach übergehen; was ihnen nicht zuletzt deshalb leicht möglich ist, weil sie die Bedeutung der Qualifikationsform von Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten für die Entwicklung der Persönlichkeit nicht analysieren. Die Trennung zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen besonderen und allgemeinen Momenten individueller Entwicklung wird daher durch ihren sehr ambitionierten Qualifikationsbegriff unerkannt ins Individuum hineinverlagert; und zwar derart, daß die Momente der Persönlichkeit, die sich nicht unter den Qualifikationsbegriff subsumieren lassen, zum irrationalen, individualistischen Rest werden. Was sich nicht in Terms von Qualifikation begreifen läßt, bekommt einen ungesellschaftlichen, bloß privaten Charakter.

Aus der Perspektive des Qualifikationsbegriffs wird die innere und äußere Welt aber nur als Objekt von theoretischer und praktischer Arbeit gesehen. Daß sie auch Gegenüber menschlicher Gefühle und Sehnsüchte sowie seiner erotisch-sexuellen und ästhetischen Genüsse ist (sein könnte), wird ausgeblendet, ohne daß der Qualifikationsbegriff diesen Reduktionsaspekt erkennen ließe. Die Verlockung des Herstellbaren, das Versprechen der freien Verfügbarkeit über die sozial-gegenständliche Welt, was mit dem Qualifika-

tionsbegriff verknüpft ist, verschweigt, daß die von Qualifikationen garantierte Aneignung der Welt den Menschen und Dingen in ihrer Besonderheit Gewalt antut.

Weil Qualifikationen immer von den besonderen Individuen und sozial-gegenständlichen Handlungs- und Lebenssituationen abstrahieren, kann man sich weder ausreichend für die Liebe als soziales Verhältnis noch für künstlerische Tätigkeit als Beispiel eines gegenstandsbezogenen Verhältnisses qualifizieren. Denn in beiden Fällen kommt es wesentlich darauf an, daß man sich auf die Besonderheit eines anderen Menschen oder einer Sache einläßt. Zugegeben, im Zusammenhang beruflichen Lernens, scheinen dies ziemlich exotische Beispiele zu sein. Der Anspruch, daß man sich in der Arbeit auch nach der Seite der Besonderheit realisieren kann, ja, daß gerade sie erwünscht und gebraucht wird, wird von der Gesellschaft immer noch nur einer verschwindenden Mehrheit, vor allem den künstlerisch Tätigen zugestanden. Aber jede Arbeit, denke ich, enthält auch Verhältnisse der Liebe und der Kunst. Nur haben sie eben dort, wo der einseitige Begriff gesellschaftlicher Arbeit herrscht, für den der Qualifikationsbegriff steht, keinen Wert. Sie sind ein Fremdkörper, den man für Verwertungszwecke, z. B. als Betriebsgemeinschaft oder gutes Betriebsklima, zu funktionalisieren oder sonstwie unschädlich zu machen, auszugrenzen versucht.

4. *Das Verhältnis von Bildung und Qualifikation*

In einer von Qualifikationserwartungen besetzten Welt ist der Bildungsanspruch die Verdichtung eines solchen Fremdkörpers; er ist das kulturelle Paradigma gesellschaftlicher Störung (zum Zusammenhang von Pädagogik und Störung, ausgeführt am Beispiel der Erwachsenenbildung, KADE 1983b). Denn Bildung läßt sich nicht gesellschaftlich kontrolliert über die Köpfe und Erfahrungen der je besonderen Individuen herstellen; es sei denn in der erstarrten Gestalt der Halbbildung. „Die sich selbst als Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierte Bildung ist als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung“ (ADORNO 1972, S. 106f.).

Bildung zielt darauf ab und realisiert sich darin, daß die Besonderheit der Individuen als Bestandteil des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses anerkannt wird und die Gesellschaftlichkeit der Individuen zum Medium wird, in dem sich deren Subjektivität entfalten kann. Bildung ist ein notwendiges Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität, der Kraft und Fähigkeit, gesellschaftlich abgesteckte Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten sich anzueignen und neue für sich und die anderen zu entdecken und zu gestalten (zum pädagogischen Subjektivitätskonzept KADE 1982a, S. 32ff.). Sie ist also nicht zweckfrei, sondern hat ihren Zweck in der konkreten theoretischen und praktischen Verbindung der Individuen mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Nun darf man diese Parteinahme für die Besonderheiten der Individuen im Namen von Bildung nicht mit dem Konzept einer individualistisch verengten, aufs Private reduzierten Bildungstheorie verwechseln. Ich teile LANGES (1982, S. 738) Grundannahme der „Unmöglichkeit, Menschenbildung anders als in konkreter Sozialvermittlung und in bezug zur gegebenen Verfassung zu begreifen“; ohne allerdings nun mit ihm die Perspektive im kritischen Rationalismus suchen zu wollen.

Die seit der Aufklärung mit dem Bildungsbegriff verknüpfte Orientierung an „einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen“ (BLANKERTZ 1983, S. 9) hat immer gedroht, zur Zweckfreiheit pervertiert zu werden, weil das Verhältnis von individuellem Menschen und Menschheit noch nicht als ein widersprüchliches gesellschaftliches Verhältnis begriffen wurde. Für HUMBOLDTS Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung war strenggenommen ja nicht der gesellschaftstheoretische Gegensatz von Individuum und Gesellschaft die Grundlage, sondern Folie seiner Bildungsstrukturierung waren quasi anthropologische Bestimmungen, wie Mensch und Menschheit.

Wenn man die in HUMBOLDTS Unterscheidung schlummernde Gesellschaftlichkeit des Verhältnisses zur Sprache bringt, ist es daher einseitig, den Gegensatz von Allgemeinbildung und spezieller Bildung mit dem von Individuum und Gesellschaft gleichzusetzen. Vielmehr müssen sowohl der Gedanke der Selbstzweckhaftigkeit von Bildung als auch der des Anwendungsbezugs von beruflicher Bildung als ein je bestimmtes gesellschaftliches Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft erst entfaltet werden. Wenn im Namen von Bildung für das Individuum Partei genommen wird, so impliziert dies also nicht mehr die Kritik an der Gesellschaft überhaupt als grundsätzliche Einschränkung individueller Entwicklung, sondern die Kritik richtet sich nurmehr gegen eine besondere Form der Gesellschaft. Ich habe diese Form der Vergesellschaftung individueller Entwicklung in der Kritik des Qualifikationsbegriffs unter den Aspekten der Verselbständigung des Anwendungsbezugs und der Herstellbarkeit erläutert. Ihre Kennzeichen sind einerseits die Subsumption individueller Entwicklung unter die Prinzipien abstrakter Zweck-Mittel-Rationalität, andererseits die gesellschaftliche Ausgrenzung individueller Besonderheiten. Demgegenüber zielt Bildung auf Formen des In-Beziehung-Tretens von Individuum und Gesellschaft, in denen die Individuen in ihrer Besonderheit anerkannt werden und sich entwickeln können. (Zur Diskussion verschiedener gesellschaftlicher Formen der Auseinandersetzung mit dem Anderssein des Anderen KADE 1983c.) Konnte im Ausgang des 18. Jahrhunderts das Ungebildete, das Rohe, das Barbarische, das Bildung kultivieren, in sich aufheben sollte, noch mit der Natur identifiziert werden, so entspringt die Zerstörung inzwischen längst auch aus den einseitig vergesellschafteten Individuen; nicht zuletzt daraus, daß sie im Namen gesellschaftlichen Fortschritts ihre innere und äußere Natur unterdrücken (lassen). Qualifikation bleibt im Banne dieses Herrschaftsverhältnisses. Sie kann daher nur ein selektives Muster individueller und gesellschaftlicher Entwicklung bezeichnen. Soll das mit dem Bildungsgedanken von Anfang an verknüpfte Postulat der Aufhebung von Herrschaft sich auch auf das Verhältnis der Menschen zu ihrer inneren und äußeren Natur beziehen, so verlangt es eine dem gerecht werdende gesellschaftliche Form individueller Aneignung sozial-gegenständlicher Welt. Bildung und Qualifikation müssen daher als zwei notwendig aufeinander bezogene gegensätzliche Prinzipien beruflichen Lernens konzeptualisiert werden.

Vergleicht man die HUMBOLDTSche Unterscheidung mit der gesellschaftlich ausgelegten Differenzierung zwischen Bildung und Qualifikation, so zeigt sich eine Neustrukturierung des Erziehungs- bzw. Lernfeldes: Einerseits wird unter dem *Inhalts*aspekt der Unterscheidung die Kluft zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Zeichen von beide Seiten übergreifenden Qualifikationsansprüchen nivelliert, z. T. auch aufgehoben. Was faktisch längst herrschende Realität ist, ist so auch auf den Begriff zu bringen: Der Unterschied zwischen allgemeiner und spezieller Bildung ist nicht mehr ein prinzipieller, sondern nur

mehr ein gradueller. Bildung verliert ihren ständisch verankerten Wert der Allgemeinheit gegenüber der nur speziellen Bildung der abhängig arbeitenden Bevölkerung. Bildung wird demokratisiert und zur Qualifikation. Unter dem Kriterium der gesellschaftlichen *Form* spitzt sich gegenüber HUMBOLDT die Bildungsproblematik andererseits noch einmal zu, weil Bildung ihre Kontur nicht mehr aus dem Gegensatz zur Berufs- und Erwerbsarbeit gewinnt. Das universalisierte Kriterium des Anwendungsbezugs bringt Bildung vielmehr zunächst in Gegensatz zu allen Arten von Arbeit, nicht nur die beruflicher Erwerbsarbeit. Die Möglichkeit von Bildung hat zur Bedingung, daß individuelle Entwicklung sich nicht am Kriterium von Anwendung und Verwertung orientiert. Aber dieser Gegensatz zwischen Bildung und Arbeit hat nicht einen quasi wesensmäßigen Charakter, wie tendenziell bei HEYDORN. In der von mir herausgearbeiteten Konzeption richtet sich Bildung gegen anwendungs-, arbeitsbezogenes Lernen, weil und insofern sich der Anwendungsbezug gegenüber der individuellen Aneignung von Wirklichkeit verselbständigt hat und diese damit auf die Funktion eines Arbeits-Mittels reduziert. Bildung richtet sich also gegen gesellschaftliche Formen von Arbeit, für die die Ausgrenzung der Individuen konstitutiv ist; die Herrschaft des verselbständigten Allgemeinen über das Besondere, um es genereller zu formulieren. Gerade weil Bildung auf eine Form gesellschaftlichen Arbeitens und Lebens abhebt, die, gewissermaßen, von unten, von den konkreten sozialintegrierten Individuen ausgeht, grenzt sich Bildung von dem Arbeits-, Qualifikationsbezug von Lernen ab. MARX hat dieses dialektische Verhältnis von Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung schon im frühen 19. Jahrhundert als humane Utopie beschrieben: „Die Ersparung von Arbeitszeit gleich Vermehren freier Zeit, d. h. Zeit für die volle Entwicklung des Individuums, die selber wieder als größte Produktivkraft zurückwirkt auf die Produktivkraft der Arbeit“ (MARX o. J., S. 599).

Wenn kritische Bildungstheorie „die überlieferte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung in Frage stellt“ (KUTSCHA 1982, S. 70), so darf dies, soll der kritische Impetus nicht verbal versickern, also nicht einseitig in die bloße Aufhebung der Kluft münden. Sie setzt sich real ohnehin durch, allerdings gegen den Bildungsgedanken.

Diese Neustrukturierung des Bildungsfeldes, die ich hier analysiert habe, scheint mir ein Ausdruck eines realgeschichtlichen Wandels zu sein, dessen wesentliche Merkmale einerseits die zunehmende Vergesellschaftung individueller Entwicklung sind, andererseits die Entstehung eines individuellen und kollektiven Bewußtseins davon, daß der herrschende Modus der Vergesellschaftung nur eine besondere Vergesellschaftungsform ist.

Ich will diese Entwicklungslinien noch ein wenig ausziehen, indem ich auf gesamtgesellschaftliche Erklärungsansätze zurückgreife, die einen Schritt hin auf eine Theorie gesellschaftlich organisierter Lernprozesse führen.

5. Gesellschaftstheoretische Verankerung von Bildung und Qualifikation

Der differenzierteste Ansatz einer kritischen Theorie der Moderne liegt in HABERMAS' „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) vor. HABERMAS konzipiert darin moderne Gesellschaften als Einheit zweier gegensätzlicher Momente, die im Begriffspaar System und Lebenswelt sloganartig festgehalten sind. Als Handlungssystem ist die

Gesellschaft erfolgsorientiert. Sie integriert sich über die von den Individuen abstrahierenden Medien Macht (im politisch-administrativen Bereich) und Geld (im ökonomischen Bereich). Die Integration der Lebenswelt verlangt dagegen die kommunikative Einigung der beteiligten und betroffenen Individuen. Lebenswelt ist verständigungsorientiert. Sie steht unter den Geltungsansprüchen der Wahrheit von Aussagen über die Welt objektiver Tatsachen, der Richtigkeit und Legitimität von intersubjektiven Normen und Werten sowie der Wahrhaftigkeit und Authentizität subjektiver Äußerungen. Kulturelle Pathologien und Störungen sowie gesellschaftliche Krisenerscheinungen erklärt HABERMAS daraus, daß die Imperative politisch-administrativen und ökonomischen Handelns in den Bereich der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt eindringen. Die Lebenswelt erfährt eine „innere Kolonisierung“, so daß den Individuen wesentliche Möglichkeiten, sich als gesellschaftliche Wesen zu entwickeln, strukturell vorenthalten bzw. entzogen werden.

Die Unterscheidung von Bildung und Qualifikation liegt nicht auf der Ebene, auf der HABERMAS – unter dem Aspekt der bestimmten Form sozialer Integration – die Gesellschaft in zwei Momente auseinanderlegt, eben System und Lebenswelt. Unter dem Aspekt von Bildung und Qualifikation geht es vielmehr um gegensätzliche gesellschaftliche Formen, in denen sich die Individuen die gegenständlich-soziale Wirklichkeit aneignen. Der Widerspruch von Bildung und Qualifikation läßt sich daher gesellschaftstheoretisch interpretieren als pädagogische Antwort auf die gesellschaftsstrukturelle Differenzierung in die Momente System und Lebenswelt.

HABERMAS' Gesellschaftskonzept hat nun allerdings etwas Statisches, obwohl er auf eine Theorie gesellschaftlicher Evolution abhebt. Denn der Gegensatz von System und Lebenswelt fällt für ihn zusammen mit der Unterscheidung in die Bereiche von Wissenschaft, Recht und Kultur, Erziehung einerseits, Politik und Ökonomie andererseits. Dadurch bleibt der im Lebensweltbegriff eingelassene kritische Aspekt seiner Gesellschaftstheorie begrenzt. Die Kritik ist defensiv, weil sie sich gegen das Übergreifen bürokratischer und ökonomischer Handlungsimperative in die Sphäre der symbolischen Reproduktion der Gesellschaft richtet. HABERMAS sieht die Rationalität gesellschaftlicher Entwicklung gerade dadurch gewährleistet und vorangetrieben, daß zwischen Lebenswelt einerseits, Ökonomie und Politik andererseits eine klare Trennungslinie gezogen wird. Damit aber setzt seine Theorie solchen Bestrebungen Grenzen, die die gegebenen Formen gesellschaftlicher Arbeit, gerade auch unter dem Gesichtspunkt mehr lebensweltlicher, an Maximen individueller und kollektiver Mündigkeit und Selbstbestimmung orientierter Prinzipien organisieren wollen (detaillierter die Kritik an HABERMAS in KADE 1983c).

Ich denke, es lassen sich heute zahlreiche Ansatzpunkte dafür ausmachen, daß ein verändertes Verständnis und eine Neuorganisation gesellschaftlicher Arbeit dringend nottut und in einzelnen Sphären der Gesellschaft sich auch schon anbahnt. (Vgl. die Beiträge auf dem letzten Soziologentag „Krise der Arbeitsgesellschaft“.) Zählte man zur gesellschaftlichen Arbeit bislang vor allem berufliche Erwerbsarbeit und die Lohnarbeit der Mehrheit der Bevölkerung, die als abhängig Beschäftigte arbeiten, so deutet sich inzwischen eine Erweiterung dessen an, was als gesellschaftlich notwendig anerkannt wird. Dies betrifft insbesondere die Aufwertung von scheinbar privater Hausarbeit, aber auch die Ansätze von enger an die jeweiligen Lebenswelten angeschlossenen sog.

Eigenarbeiten. Ihr gesellschaftlicher Zusammenhang stellt sich nicht über den Markt her, sei es, daß sich Individuen auf ihm eine Arbeit suchen – sofern sie eben abhängig Beschäftigte sind –, sei es, daß sich ein selbständig Arbeitender auf dem Markt seine Patienten, Kunden etc. sucht. Das Kennzeichen sozialintegrierter Eigenarbeiten ist, daß sie nach der Produktions- und nach der Distributionsseite hin in einen sozialen, lebensweltlichen Zusammenhang eingebunden sind. Dementsprechend äußert sich die gesellschaftliche Anerkennung der individuellen Arbeit auch nicht (allein) im Lohn oder einem sonstwie materiellen Verdienst als abstrakten Tauschwert, sondern (zugleich) unmittelbar im konkreten sozialen Verhältnis, in das die Individuen in ihrer gesellschaftlichen Arbeit zueinander treten.

Soweit sich einzelne Veränderungen und Umbrüche bereits zu historischen Tendenzen verdichten lassen, deutet sich an, daß sich der ganze Komplex gesellschaftlicher Arbeit von der vorindustriellen, wesentlich heteronom bestimmten Eigenarbeit über die marktförmig organisierte Arbeit industrieller Gesellschaften in Richtung auf die Verbreitung selbstbestimmter, sozialintegrierter Eigenarbeiten hin verschiebt (vgl. auch DAUBER u. a. 1982). Wofür man heute Anzeichen sehen kann, ist allerdings nur die Tendenz der Verschiebung, nicht die der gänzlichen Aufhebung heteronomer, sozial atomisierter Erwerbsarbeit. Insofern deutet sich eine dualistische, besser: dialektische Konzeption der Form gesellschaftlicher Arbeit an.

Orientiert man berufliches Lernen an einem solchen universellen, in sich differenzierten Konzept gesellschaftlicher Arbeit und nicht mehr allein am Beruf bzw. an der Erwerbsarbeit Lohnabhängiger (siehe KADE 1982b, LEMPERT 1982), so läßt sich begründen, daß die Bildungsaufgabe im Vergleich zur Qualifikationsaufgabe nicht nur Vergangenheit ist, sondern daß Bildung, gerade auch durch ihren Widerspruch zur Qualifikation, Zukunft hat; ja, daß die „Sorge um Bildung in der gegenwärtigen geschichtlichen Stunde ihr Recht“ (ADORNO 1972, S. 121) hat. Denn während die Qualifikationsaufgabe ihr Zentrum im Bereich marktbezogener individueller Arbeit hat, verlangt der Bereich sozialintegrierter individueller und kollektiver Eigenarbeit wesentlich bzw. darüber hinaus die Orientierung an der individuellen Entwicklung als einem Bildungsprozeß.

BAMMÉ/FEUERSTEIN/HOLLINGS Versuch (1982, S. 136f.), den Bereich der Eigenarbeit auch unter das Gesamt von Qualifikationsaufgaben zu subsumieren, scheint mir deswegen widersinnig zu sein, weil die Abstraktion von den konkreten Individuen und die verselbständigte Zweck-Mittel-Rationalität des Qualifikationsbegriffs durch sozialintegrierte Eigenarbeiten gerade aufgehoben werden sollen. Eigenarbeiten zeichnen sich dadurch aus, daß das kulturell-soziale Moment der Arbeit, die Subjektivität der Arbeitenden, in den Vordergrund tritt und daß das Moment des Ökonomischen, der Orientierung am vom Prozeß gelösten, fertigen Produkt (Ding, Dienstleistung) an Bedeutung verliert. Deswegen ist für die Idee der Eigenarbeit die Integration von Arbeiten und Leben, Lernen und Arbeiten ja ein zentraler Punkt. Die Notwendigkeit der Qualifikation ergibt sich aber gerade daraus, daß sich das Lernen gesellschaftlich als ein eigenständiger Bereich institutionalisiert und von der Arbeit getrennt hat. Oder anders: die Notwendigkeit, daß sich die Individuen erst qualifizieren müssen, um arbeiten zu können, ergibt sich daraus, daß sich die Entwicklung gesellschaftlicher Arbeit gegenüber der Entwicklung der Individuen verselbständigt hat. Begreift man Qualifikation als einzige Aufgabe berufli-

chen Lernens, so affirmiert man diese gesellschaftlich institutionalisierten Trennungen, ebenso wie die personell fixierte Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Ambivalenz solcher Entfremdungen wird ausgelöscht.

6. Konsequenzen für die Analyse und Konstruktion beruflichen Lernens

Auch in beruflichen Lernprozessen, die von der Institution und dem Lehrer her ausschließlich auf den Erwerb von Qualifikationen hin didaktisch organisiert sind, eignen sich die Lernenden nicht nur Qualifikationen an. Zugleich findet mehr oder weniger ein nicht auf spätere Anwendungssituationen direkt ausgerichteter Prozeß der Persönlichkeitsbildung statt. Nur bleibt es, weil nicht bewußt geplant, zufällig *und* offen, in welche Richtung diese Entwicklung geht, in die der privatistischen Reduktion von Persönlichkeit oder die der gesellschaftlichen Öffnung. Umgekehrt schließt auch berufliches Lernen, das ausschließlich als Bildungsprozeß organisiert ist, nicht aus, daß zugleich Qualifikationen erworben werden. Nur ist ihr Erwerb nicht strukturbildend. Er geschieht unbeabsichtigt neben dem Bildungsprozeß oder die Qualifikationen wachsen gewissermaßen aus der Bildung heraus.

Die zielgerichtete Vermittlung bzw. der Erwerb von Qualifikationen legt die Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten der Individuen von vornherein mehr oder weniger genau fest. Qualifikationen sind abstrakte, gesellschaftlich kontrollierte Entwicklungsschablonen individuellen Lebens. Je weniger die Zukunft vorausgesagt werden kann, weil inzwischen klar wird, daß sie nicht die lineare Fortschreibung der Gegenwart ist, desto weniger können die institutionalisierten gesellschaftlichen Mächte und die Erwachsenengeneration noch allein die Verantwortung für Nützlichkeit und Wert beruflichen Lernens gegenüber den Heranwachsenden übernehmen. Die Orientierung an Qualifikationen als vorweggenommener Zukunft wird fragwürdig. Daraus folgt jedoch nicht die Verwerfung von Qualifikation überhaupt und die Rückkehr zu einem privatistischen, im doppelten Sinne gesellschaftlich anspruchslosen Bildungskonzept. Denn wenn heute wieder vermehrt auf Bildung rekurriert wird, so steckt dahinter auch der heimliche sozialpolitische Versuch, sich vom Druck der mit Qualifikationen schulisch erworbenen Erwartungen, Ansprüche und Quasi-Rechte zu befreien.

Ohne einen gesellschaftlichen Begriff von Bildung droht der Bezug auf Kultur im weitesten Sinne zum Teil einer gesellschaftlichen Befriedigungsstrategie zu werden. Daher habe ich herauszuarbeiten versucht, wie Bildung gerade dadurch auf gesellschaftliche Arbeit, und zwar auf deren humane Formen, bezogen werden kann, daß sie nicht auf sie hin funktionalisiert wird, sondern man ihr das Recht eines eigenständigen, aus den Individuen als gesellschaftliche Wesen herausentwickelten Wegs der Aneignung von Wirklichkeit zugesteht.

Umgekehrt impliziert an Bildung orientiertes berufliches Lernen, daß die Individuen sich ihren Platz im Gesamt gesellschaftlicher Arbeit erst suchen bzw. auf der Grundlage ihrer besonderen Lebens- und Arbeitsvorstellungen sich erst eine Arbeit schaffen müssen. Dies muß allerdings kein bloß individueller, daher meist ohnmächtiger Weg sein, sondern Bildung impliziert zugleich immer die kollektive Gestaltung des eigenen Lebens. Welche subjektiven Voraussetzungen Individuen für gesellschaftliche Arbeit haben, drückt sich

nicht allein in der äußerlichen Zuschreibung von Qualifikationen ein für allemal aus, sondern ergibt sich immer auch erst aus dem Zusammenspiel von sozialeingebundenem, individuell besonderem Lebenslauf und gesellschaftlicher Situation. Je individueller Bildung ist, desto weniger kann sie zu einer allgemein tauschbaren Qualifikation werden; desto stärker aber ist sie ins Leben der Individuen integriert, beschränkt sich dies nicht aufs bloße Überleben.

Zur konkreteren Bestimmung der Struktur beruflichen Lernens möchte ich auf einen Komplex von Variablen zurückgreifen, die DAUBER (1981, S. 57ff.) zur Analyse der dualistischen Struktur von Lernprozessen herausgearbeitet hat: Auf der einen Seite (I) (a) die lern- und verhaltensrelevanten Erfahrungen und Orientierungen, die jeder aus seinem familiären, beruflichen und politischen Alltag mitbringt; (b) die informelle soziale Struktur zwischen den am Lernprozeß beteiligten Personen; (c) die individuellen Ressourcen an Zeit und Geld sowie die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die jeder von sich aus in den Lernprozeß einbringen will und kann. Auf der anderen Seite (II) (d) die allgemeinen, als Lernziele verselbständigten pädagogischen Vorstellungen und Handlungsperspektiven, die institutionell mit dem Lernprozeß als Ganzes verknüpft sind; (e) die formelle Struktur des Lernprozesses, vor allem in der Regel das asymmetrische Lehr-Lern-Verhältnis; (f) die institutionell für den Lehr-Lernprozeß bereitgestellten Ressourcen und Kompetenzen; das sind der Lehrer, die Unterrichtsmittel, Räume etc.

Als Bildungsprozeß ist berufliches Lernen idealtypisch durch die Faktoren der Seite I bestimmt. Die konkreten, sozial eingebundenen Individuen sind mit ihren Lebenserfahrungen und Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der positive Ausgangspunkt und die bleibende Grundlage der Lernbewegung. Sie erscheinen nicht nur negativ als Faktor, der berücksichtigt werden muß, damit gegenüber den Lernenden gleichgültige, von ihnen unabhängig existierende Qualifikationen ihnen vermittelt werden können. Bildungsorientiertes Lernen richtet die Aufmerksamkeit auf den Reichtum der Individuen, auf das, was sie schon können, und entwickelt diese Ansätze gelebten Lebens weiter. Sie ist ohne eine überfließende, sich aktiv ins Gesellschaftliche öffnende und erweiternde Subjektivität der Individuen nicht denkbar. Daher treibt der Bildungsanspruch einerseits die Loslösung beruflichen Lernens von der gesellschaftlich institutionalisierten Bindung an marktförmige Erwerbsarbeit voran, die man traditionellerweise immer noch als Beruf bezeichnet, obwohl es strenggenommen meist gar keine Berufe sind. Gerade unter Lerngesichtspunkten hätte sich die Berufspädagogik an der Erforschung alternativer Arbeitssituationen zu beteiligen.

Andererseits begründet Bildung selbstorganisierte Formen beruflichen Lernens, in denen das didaktisch-methodische Arrangement nur noch eine untergeordnete Rolle spielt bzw. verschwindet, zumindest in Hinblick auf die Frage der Motivation. Selbstorganisation ist kein bloß individueller Konstitutionsprozeß. In solchen Formen läßt sich Lernen als gegenstandsbezogener sozialer Anerkennungsprozeß begreifen, der mehr ist als die Summe atomisierter individueller Lernprozesse.

Worum es geht, ist die Weiterentwicklung der Individuen in und zusammen mit ihren geschichtlich-sozialen Lebensverhältnissen. Damit büßt auch die Grenzziehung zwischen Erwachsenen als Lehrern und Heranwachsenden als Lernenden ein gut Teil ihrer pädagogischen Triftigkeit ein. Es wäre zu diskutieren, ob und inwieweit es auch dem

beruflichen Lernen gelingt (gelingen kann), sich als generationsübergreifendes Lernen neu zu konstituieren; oder gemildert: welche Konsequenzen es für das berufliche Lernen hat, wenn der Aspekt generationsübergreifenden Lernens konzeptionell eingearbeitet wird (aus der Sicht der Erwachsenenbildung zum Verhältnis der Generationen KADE 1982a, 1983c). GRUSCHKA/KUTSCHAS (1983) Überlegungen zur Neukonzeptionalisierung des Problems der Berufsorientierung scheinen mir implizit ein Stück in die Richtung der Aufweichung auch der Kluft zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung zu führen, ohne daß damit nun die realen Unterschiede gänzlich unter den Tisch fielen.

Als Qualifikationsprozeß ist berufliches Lernen idealtypisch durch die Faktoren der Seite II bestimmt. Die Lehr-Lernziele, die Inhalte und Methoden, die Lehr-Lernregeln und deren Bedingungen sind in allgemeiner, von den besonderen Individuen abstrahierender fester und fertiger Gestalt institutionalisiert dem je konkreten Lernprozeß vorgegeben. Ausgangspunkt und Grundlage der Lernbewegung ist die Vorstellung bzw. Realität des Lernenden als eines Mängelwesens. Gelernt wird nicht aus Neugier und Freude an der Aneignung immer weiterer Kreise der sozial-gegenständlichen Welt, nicht aus (Abenteuer-)Lust, die innere und die äußere Welt, sich selbst und die anderen zu entdecken, sondern weil einem Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten fehlen (sollen); gemessen an zukünftigen Lebens- und Arbeitssituationen. Den allgemeinen Qualifikationsansprüchen korrespondieren die individuellen Defizite. Daher gehört zum qualifikationsorientierten Lernen ein dauerndes Gefühl der Unvollkommenheit und des Ungnügens auf seiten der Lernenden. Weil die Trennung der individuellen Entwicklung von der gesellschaftlichen Reproduktion auch real ist, nicht nur ein pädagogisches Konstrukt, wäre es idealistisch, sich über solche Defiziterfahrungen und -zuschreibungen hinwegsetzen zu wollen. Wer über ein gewisses Set an gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen nicht verfügt, kann nur am Rand oder außerhalb der herrschenden Gesellschaft, als Randgruppe oder Minderheit, leben und überleben. Prüfungen sind der bekannte Mechanismus zur Durchsetzung gesellschaftlicher Normen, Qualifikationen, indem Gewinner und Verlierer, Erfolgreiche und Versager, (scheinbare) Mehrheiten und (scheinbare) Minderheiten produziert werden. Der Qualifikationsprozeß gibt dem Anderssein, der Besonderheit keine Chance; denn er kennt nur die einfache Alternative, die Norm zu erfüllen oder von ihr abzuweichen. Der Abweichler, die Minderheit, sie finden keine Chance gesellschaftlicher Anerkennung. Wer gesellschaftlich als notwendig befundene Qualifikationen nicht erworben hat, der wird in der Schule nicht versetzt. Die Gesellschaft setzt ihn herab, indem sie ihn schlechter entlohnt, behandelt, ansieht etc. Ihr Selbstwertgefühl, ihr Selbstbewußtsein können diese gesellschaftlich produzierten Abweichler von der Norm der Qualifikation sich nur gegen oder außerhalb der Gesellschaft, z.B. im Privatbereich, erhalten. Bildung zielt auf Formen des Lernens und des Lebens, in denen die Besonderheiten der Menschen und Dinge einen gesellschaftlich anerkannten Raum haben. Als Moment beruflichen Lernens bezeichnet sie die Grenze von Didaktik und Qualifikation.

Ich denke, man kann also davon ausgehen, daß empirische Lernprozesse immer ein Verhältnis zweier gegensätzlicher gesellschaftlicher Formen individueller Aneignung sozial-gegenständlicher Wirklichkeit sind. Darauf bezogen hat das Begriffspaar Bildung und Qualifikation die Funktion eines Instrumentariums zur Analyse dieser beiden Formen, zur Identifizierung der einzelnen Formelemente, zum Aufweis des strukturell

verankerten Verhältnisses beider Formen in Richtung auf eine in sich differenzierte dialektische Gestalt gesellschaftlicher Lernprozesse, in der beide Formen gerade durch ihre Selbständigkeit aufeinanderbezogen sind. Ich gehe davon aus, daß es Merkmal der herrschenden, allgemeinen gesellschaftlichen Form des Lernens ist, daß der konkrete Prozeß aufgespalten ist in einen offiziellen, kontrollierten Qualifikationsprozeß und in eine Vielzahl besonderer, ins Private und Heimliche abgedrängter einseitiger Bildungsprozesse. Im besten Fall ist Bildung dann kaum mehr als ein Anhängsel, ein unbegriffener Rest. Bei einem solchen (Herrschafts-)Verhältnis kann es nicht dazu kommen, daß sich die dem Bildungsgedanken genuine gesellschaftliche Form des Lernens entwickeln könnte. Die Gesellschaftlichkeit von Bildung stellt sich vielmehr nur negativ dar, als Ausgrenzung aus der einen besonderen Gesellschaftsform der Qualifikation.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, TH. W.: Soziologische Schriften I. Frankfurt/M. 1972, S. 93–121 (1959).
- ALBERS, H.-J.: Ökonomisch-technische Bildung – Allgemeinbildung oder Berufsbildung? In: ZBW 10 (1982), S. 723–732.
- BAETHGE, M.: Qualifikation – Qualifikationsstruktur. In: WULF, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 478–484.
- BAMMÉ, E./HOLLING, E.: Qualifikation und Persönlichkeit. In: BWP 1 (1979), S. 11–16.
- BAMMÉ, A./FEUERSTEIN, G./HOLLING, E.: Destruktiv-Qualifikationen. Zur Ambivalenz psychosozialer Fähigkeiten. Bensheim 1982.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek 1980.
- BLANKERTZ, H.: Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 1–9.
- COHEN, S./TAYLOR, L.: Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt. Frankfurt/M. 1977.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974.
- DAUBER, H.: Ökologisches und ökonomisches Lernen. Die doppelte Verschränkung der Lernbewegungen. In: DAUBER, H./SIMPENDORFER, W. (Hrsg.): Ökologisches und ökonomisches Lernen in der „Einen Welt“. Wuppertal 1981, S. 28–63.
- DAUBER, H. u. a.: Ökologie und Pädagogik, oder: brauchen wir eine ökologische Erziehungswissenschaft? – Versuch einer Argumentationsskizze. Kassel 1982. (Manuskript.)
- FRANZKE, R.: Gegenstand, Strukturelemente und Kriterien einer allgemeinen Didaktik beruflicher Lernprozesse. In: DBS 33 (1981), S. 74–80.
- GÖBEL, R.: Überlegungen zum Qualifikationsbegriff aus berufspädagogischer Sicht. In: ZBW (1979), S. 443–450.
- GRÜNEWALD, U.: Qualifikationsforschung und berufliche Bildung. Ergebnisse eines Colloquiums des BiB zum gegenwärtigen Diskussionsstand in der Qualifikationsforschung. Berlin 1979.
- GRUSCHKA, A., u. a.: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen. Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster. Ein Forschungsprojekt zur schulischen Sozialisation. In: ZSE 2 (1981), S. 269–289.
- GRUSCHKA, A./KUTSCHA, G.: Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ – Thesen und Forschungsbefunde zur didaktischen Dimensionierung beruflichen Unterrichts in der Sekundarstufe II. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 877–891.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I u. II. Frankfurt/M. 1981.
- HEID, H.: Berufsbezogenheit als didaktisches Prinzip? Kritische Anmerkungen zur herkömmlichen Unterscheidung „allgemeinbildender“ und „berufsbildender“ Unterrichtsfächer. In: BAUMGART, J./HEID, H. (Hrsg.): Erziehung zum Handeln. Trier 1978. S. 123–139.
- HEYDORN, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Bd. II. Frankfurt/M. 1979.

- HORKHEIMER, M.: Begriff der Bildung. In: HORKHEIMER, M.: Sozialphilosophische Studien. Frankfurt/M. 1972, S. 163–171. (1952).
- HUMBOLDT, W. v.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (= Bd. IV der Werke in fünf Bänden, Hrsg. FLITNER, A./GIEL, K.) Darmstadt 1964.
- KADE, J.: Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. In: GEISSLER, KH. A./KADE, J.: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München/Wien/Baltimore 1982, S. 7–72 (a).
- KADE, J.: Berufsbildung zwischen Beruf und gesellschaftlicher Arbeit. Überlegungen zu Gegenstandsbestimmungen der Berufspädagogik aus der Sicht einer dialektischen Konzeption individueller Subjektivität. In: ZBW (1982), S. 445–453 (b).
- KADE, J.: Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. Historisch-systematische Aspekte lebenslaufbezogener Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4 (1983). (a)
- KADE, J.: „Manche Teilnehmer können mich an den Rand der Verzweiflung bringen“ – Über den Umgang mit schwierigen Teilnehmern und Störungen in Kursen der Erwachsenenbildung. In: MÜLLER, K. R. (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. München 1983, S. 189–211. (b)
- KADE, J.: Das Anderssein ist die Hölle. Überlegungen zu Jürgen HABERMAS' „Theorie des kommunikativen Handelns“, hin zu einer Theorie des Anderen. München 1983 (c). (Manuskript.)
- KELL, A.: Das Kollegstufenmodell NW als Integrationsversuch von speziellen und allgemeinen Qualifikationen. 1977. (Manuskript.)
- KUTSCHA, G.: „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise. In: Z.f.Päd. 28 (1982), S. 55–72.
- LANGE, H.: Das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Bemerkungen zu pädagogischen Aporien einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: ZBW (1982), S. 733–748.
- LEMPERT, W.: Berufliche Bildung und gesellschaftliche Arbeit. Zur Neuorientierung der Berufspädagogik. In: HOPPE, M./KRÜGER, H./RAUNER, F. (Hrsg.): Berufsbildung. Zum Verhältnis von Beruf und Bildung: Beiträge aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Frankfurt/M./New York 1982, S. 29–47.
- LENHARD, G.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt/M. 1974.
- LIPSMEIER, A.: Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978.
- LIPSMEIER, A.: Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: BLANKERTZ, H. u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (= Bd. 9, 1 der Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft). Stuttgart 1982, S. 227–249.
- MANZ, W.: Beruflichkeit der Arbeit. Probleme eines pädagogischen Systematisierungsversuchs. In: ZBW (1982), S. 439–445.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Frankfurt/M., Wien o.J. (1857/8).
- ZABECK, J.: Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: HEID, H./LEMPERT, W./ZABECK, J. (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Wiesbaden 1980, S. 21–33.

Anschrift des Autors:

Dr. Jochen Kade, Schmellerstr. 32, 8000 München 2